



第3学年1組 道德の時間学習指導計画

若杉, 誠

(Citation)

研究紀要 : 神戸大学附属中等 論集, 3(別冊 : 授業実践報告集):207-213

(Issue Date)

2019

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81011907>



第3学年1組 道徳の時間学習指導計画

指導者 若杉 誠

単元名 より善い生き方を議論する

日 時 平成31年2月9日(土) 公開授業②

場 所 3年1組HR教室

1. 単元の設定にあたって

(1) 生徒について

本実践を行う学級は、男子19名、女子20名の計39名で構成される。習熟度別学級編制等を行っていない。単元実施に際して行った生徒の意識に関する質問紙調査を基に、指導者の所感を交えて本学級の生徒の実態を述べる。

道徳的に善い言動を取ることの重要性を生徒は一定程度認識しており(a)，そのような価値観をある程度内面化しているといえる(b)。一方、現在道徳的に善く振る舞えているわけでは必ずしもないと認識している様子である(d)。これらの設問に対する回答には「社会的望ましきバイアス」がかなり強く働く可能性があるが、学級経営を行う上での指導者の所感と大きく離れてはならず、回答には一定の妥当性があると考えられる。

絶対的な倫理的規範があるという倫理観は多くの生徒は採っていない(f)。相対主義的な倫理観を採っている生徒は一定数おり(g)，授業の際に相対主義に傾倒しすぎないような配慮は要するが、それでも道徳的議論については多数の生徒がその意義を感じている(h)。

生徒の持っている倫理観としては、行為が道徳的義務に適っているか否かを道徳的な善さを判断する基準とする倫理観（義務論）と比較して、行為の帰結として何が起こったかを重視する倫理観（帰結主義）に同調する傾向が強いとはいえる(i, j)。一方、相反する主張であるこれらの設問への回答の相関係数は $r = .30$ であり、当初予想した負の相関はみられなかった。帰結主義または義務論のいずれかの倫理観を強く持っているというよりも、いずれの倫理観にも生徒は説得力を感じているようである。

これまでの「道徳の時間」に対するイメージとしては多様なものがみられた。肯定的な表現もしくは否定的な表現のいずれが用いられているかで分類したところ、概ね比率は同じであった。ただし、肯定的な回答であっても、道徳性の涵養そのものを肯定的に評価する回答は更に半数程度で、残りの回答には、考え方の異なる他者との対話という学習過程に肯定的な回答が多かった。否定的な回答の中には道徳教育に対する辛辣な批判も含まれ、「道徳の時間」や道徳そのものが抱える皮相性に対して、一定数の生徒が不快感を抱いている様子がうかがえる。

質問紙調査結果〔平成30年12月19日実施 無記名 在籍39名中37名回収（2名欠席）〕

- I) それぞれ「1: 非常にそう思う」「2: どちらかといえばそう思う」「3: どちらかといえばそう思わない」「4: 全くそう思わない」の4件法での回答
- a. 道徳的によい言動をとることは自身にとって必要である。 1: 17名 2: 17名 3: 3名 4: 0名
 - b. 道徳的によい言動を積極的にとりたいと思う。 1: 12名 2: 19名 3: 6名 4: 0名
 - c. どのような言動が道徳的によいとされているか理解している。 1: 7名 2: 23名 3: 4名 4: 3名
 - d. 自身は道徳的によい言動をとれている。 1: 1名 2: 15名 3: 18名 4: 3名
 - e. どのような言動をとれば道徳的によいか迷ったとしても、最後は自信を持って判断できる。
1: 7名 2: 10名 3: 18名 4: 2名
 - f. どのような言動が道徳的によいものであるかは、揺るぎなく定まっているものであるもので、議論することには意味がない。 1: 2名 2: 2名 3: 16名 4: 17名
 - g. どのような言動が道徳的によいものであるかは、文化や個人によって様々に変わるものであるもので、議論することには意味がない。 1: 1名 2: 11名 3: 17名 4: 8名
 - h. どのような言動が道徳的によいものであるかは、様々な人の考えを比較しながら、議論を通じて追究することができる。 1: 9名 2: 22名 3: 5名 4: 1名

- i. 動機は善意であったとしても、結果的に相手に迷惑をかけるような言動は、道徳的によいとはいえない。
1: 10名 2: 13名 3: 11名 4: 2名 NA: 1名
- j. ある言動が結果的に相手を幸せにできたとしても、その言動が相手との約束を破ったりしているもののような場合は、道徳的によいとはいえない。 1: 6名 2: 11名 3: 16名 4: 4名
- II) 「小学校から昨年度まで受けてきた『道徳の時間』にどのようなイメージを持っていますか？80字～120字で自由に書いてください。」亀甲括弧内は記述例の一部抜粋。
- 肯定的回答 16名 うち根拠に道徳性の涵養について言及した回答 7名〔社会性など様々な大切なものを学んでいけるようなものというイメージ。〕 根拠に他者との対話について言及した回答 8名〔人によって考え方や価値観が違うので議論すると様々な答えがでてきて面白いなと思います。〕 その他〔しんどくないので全体的に「休息の時間」〕
- 否定的回答 14名 うち根拠に退屈という旨を言及した回答 6名〔正しい生き方などを考える時間だったが、あまり興味がなくて眠たかった。〕〔先生の考えに誘導されている感じがしてつまらなかった。道徳の時間に、そうは思っていないけれども一般的に良いとされている模範例を発表することはあまり意味がないと思う。〕 道徳や『道徳の時間』の皮相性に明示的に言及した回答 5名〔道徳を勉強してもそれは世の中のきれいごとであり実際はそうでないことが多い。それなのにきれいごとだけを教える授業は必要ないと思う。〕〔「こういう時にあなたはどうしますか」という問いが投げかけられるが、そこには必ず「こう答えた方が良いでしょう」という答えが存在している〕

(2) 学習方法について

本単元では、「子どものための哲学」(philosophy for children, p4c)の手法を取り入れ、生徒間の議論を主体とした授業を展開する(Philip 2017, p4c japan, 中川 2013)。ファシリテーターとなる指導者も含め、全員が車座の形になる。「コミュニティボール」と呼ばれる毛糸で作ったボールを1個用いて、それを持っているものが発言し、残りの参加者は傾聴する。発言が終わったあと、自らが発言したければ手を挙げてボールを要求する。誰もボールを要求しなければ、発言者は自由にボールを他者へ渡す。ボールを渡されたものは必ずしも発言しなければならないわけではなく、発言したくなければ他者へボールを渡してもよい。結果として、授業内で1回も発言しない生徒も現れるが、授業のまとめとしてワークシートへの記載を生徒に課すことで、何かしらの意見は表明することとなる。全体で一つの結論を採用するようなまとめ方はとらない。

このような形態をとる理由は2つある。1点目としては、生徒の一定数が、自分と異なる考え方や価値観を聴くことを肯定的に捉えているからである。あるいは、その裏返しとして、「道徳的規範」の教員、すなわち教室内の権威による押し付けを否定的に考えている生徒も一定数存在する。加えて、前項で分析した帰結主義と義務論に代表されるように、同一の生徒の中に相反する素朴な倫理観が共存することから、道徳的価値について様々な側面から議論する土壌も充分備わっているといえる。したがって、本学級の生徒にとっては、対話を用いて道徳的価値を探究することの教育的意義が大きいと考えられる。2点目としては、次項で述べるように、そもそも対話に基づく道徳的価値の探究こそが、道徳教育に求められるものだからである。

(3) 教材について

生徒も指摘するとおり、「道徳を勉強してもそれは世の中のきれいごとであり実際はそうでないことが多い」ことは認めざるを得ない。しかしながら、道徳教育が語る美しい世界がいかに現実味に乏しかろうとも、一旦日常生活に戻ってしまえば、我々は、「志望校に合格するために勉強するべきか、友人関係を重視して一緒に遊びに行くべきか」、「大きな政府と小さな政府のいずれが社会正義を実現できるものとして投票すべきか」などの道徳的判断から逃れることもできない。ならば授業では可能ながざり、我々が実生活で直面する道徳的葛藤の生の姿に、「きれいごと」ではない部分も含めて、真正面から向き合うべきだ。

文部科学省(2018, p.13)は、道徳教育について次のように指摘している。

道徳科の授業では、特定の価値観を生徒に押し付けたり、主体性をもたずに言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育の目指す方向の対極にあるものと言わなければならない。多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、自立した個人として、また、国家・社会の形成者としてよりよく生きるために道徳的価値に向き合い、いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢こそ道徳教育が求めるものである。

「いかに生きるべきかを自ら考え続ける姿勢」を培うために、人間が生涯を通じて何度も出会い、そのたびに答えに悩む「本質的な問い」をとりあげる。そこには、様々な価値観に由来する葛藤が存在する。この葛藤に対し多角的・批判的に向き合い、道徳的価値についての理解を深めるためには、異

なる価値観からの意見の応酬，すなわち対話が不可欠である。問いを補完する教材として，なるべく論争的な材料を与える文章や視聴覚教材を取り入れることで，「考え，議論する道徳」の実現を目指す。

2. 単元の構成

(1) 単元の学習目標

本単元では，道徳的価値に関する本質的な問いについて，学級全体で議論するのが主たる学習活動となる。この活動を通して様々な道徳的価値についての深い理解に達するとともに，道徳的判断力を養うこと，そしてそれが机上のものに留まらず，様々な葛藤を負いながらも道徳的価値に基づく行動を実践しようとする態度を培うことを目的とする。

(2) 単元の位置

本学年は，「道徳の時間」が設けられる学年としては最終となる。小学校1年時から形を変えながら扱われてきた様々な道徳的価値の集大成として，それらを振り返る機会となる

(3) 単元のねらい

① 様々な道徳的価値について批判的に考察することで，互いに関連付け，自らの行動に反映させることができる。

② 資質・能力の育成の重点

A 基礎力		B 思考力		C 実践力
I 知識・理解	II スキル・運用能力	III 論理的・批判的思考力等	IV 課題探究力	V グローバルキャリア (市民的資質・能力)
・ 道徳的価値の理解。	・ 周りの人たちの話をふまえながら自分の意見を述べたり，議論をしたりすることができる。	・ 周りの人たちの意見をよく聞いた上で，様々な考え方や，捉え方を受け容れたり，反論したりすることができる。	・ 問い返しを繰り返すことで，考えを深めることができる。	・ 倫理性(判断・心情・意欲・態度)。 ・ 反省的な視点で自分の行いを見つめ，行動することができる。
* 様々な道徳的価値に関して，自身の実生活との関わりを踏まえながら議論することにより，道徳的価値の理解，汎用的技能，道徳的实践を行う態度を統合的に育成する。				

・ 汎用的能力 * 教科固有の論理を通して育成する汎用的能力

(4) 単元の展開と評価(全5時間)

時	各時の主題	各時の問いと主な活動	各時のねらい(評価の場面) 下線はアクティブ・ラーニングの要素	評価の観点
第一次 1時	国際理解	『私たちの道徳』『海と空』を題材に，次の問いを議論する。「個人単位でなく国単位に好悪の感情を持つことはどういう意味を持つのか。」	国籍を問わない人助けと，その返礼としての日本人に対する人助けを比較し，国籍単位で他者を判断するよさや危険性について批判的に議論できる。	III
2時	生命の尊さ	別活動で視聴したTBS制作『さとうきび畑の唄』を題材に，次の問いを議論する。「生命より大切なものはあるのか。」	生死の境目に立たされ，様々な選択をした登場人物を，現代に生きる自身と対比させ，対話の中で生命の尊厳を他の価値と対比させた意見を述べられる。	II
3時	社会正義	岸政彦『はじめての沖縄』序章の一部を題材に，次の問いを議論する。「区別はいつから差別になるのか。」	様々な区別の事例に基づき，どのような区別であれば社会正義に反するものとなるのか，対話の中で自らの意見を構成できる。	I
	中間調査	・ 自身の道徳性についての意識調査 ・ 支持する倫理的立場の意識調査 ・ 「道徳の時間」についての意識調査		
4時	遵法精神	吉田甲子太郎「星野君の二壘打」(原作)を題材に，次の問いを議論する。「きまりは守らなければならないのか。」	抗命行為の是非を題材に，議論の過程で自らの学校等での生活を例示し，批判的に検討しながら自らの意見を述べられる。	IV
5時 (本時)	国際理解	「六千人の命のビザ」を題材に，次の問いを議論する。「人助けに国籍は関係あるのか。」	様々な道徳的価値を踏まえて多面的・批判的に題材を考え，対話の中で現代の自身と対比させて反省的に自身の生き方を捉え直すことができる。	V
	事後評価	・ 本単元に関する事後レポート		

(5) 評価の観点

- I 知識・理解 II スキル・運用能力 III 論理的・批判的思考力等
IV 課題探究力 V グローバルキャリア

3. 本時の学習（第一次 5 時）

(1) 本時の主題 国際理解

(2) 本時のねらい

- ① 題材を多面的・批判的に考え、現代の自身と対比させて反省的に自身の生き方を捉え直すことができる。
② 資質・能力育成の重点

A 基礎力		B 思考力		C 実践力
I 知識・理解	II スキル・運用能力	III 論理的・批判的思考力等	IV 課題探究力	V グローバルキャリア (市民的資質・能力)

様々な道徳的価値を踏まえて多面的・批判的に考え、対話の中で反省的に自身の生き方を捉え直すことができる。

(3) 教材について・方法について

教材文「六千人の命のビザ」は著名であり、かつ「こう答えた方が良いんでしょという答え」が自明に存在する題材である。しかしながら、本教材文の構造は、前時に扱った「星野君の二塁打」と形式的には全く相似形であり、ともに抗命行為を題材にしながらも、前者はそれを称賛し、後者は否定する筆致で書かれている点が対照的である。本時では内容項目の「国際理解」に主な焦点を当てて、「人助けに国籍は関係あるのか」という問いについて議論する。一方この問いは、その過程で、前時に扱った「遵法精神」のみならず、本単元で取り上げた「生命の尊さ」「社会正義」や、ほかにも「自由と責任」「国を愛する態度」など、様々な道徳的価値に基づき、杉原の行為に対する賛否を通して考察を深めることのできる問いでもある。

本時においてもこれまでと同様に、p4c の形態下での対話を主体として授業を展開する。その過程で、これまでの道徳の時間の振り返りを促し、ここまでに扱った道徳的価値を参照させながら議論することを試みる。

(4) 本時の展開

時	学習の流れ	生徒の活動	指導上の留意点・評価
0	導入	○ 教材文を授業までに読んでおく。 ○ 車座の形に着席しておく。 ○ ワークシートを受け取る。 ○ 本単元で扱ってきた題材の中で印象に残った内容や、生徒の発言について振り返る。	○ なるべく多くの題材や道徳的価値が取り上げられるようにボールを回す。
10	本質的な問いについての議論	○ 「人助けに国籍は関係あるのか。」という問いについて議論する。 ○ 問いについて発言しにくければ、まずは教材への感想を述べる。 ○ 議論の流れに応じて、杉原の行為を現代日本の難民問題と対比する。	○ ファシリテーターとして振る舞う。意見を述べる際は「教室内の権威者としての意見」ではなく、なるべく論点整理や論点提示に留める。 ○ 導入の段階で生徒から提示された道徳的価値を、議論の流れに応じて、再度生徒に発言させる。 ○ ある程度議論が進めば、「自分が杉原千畝だったとしたらビザを発給するか」という補助的な問いに対しての意見や場合により挙手を求める。 ○ 杉原を称賛する発言一辺倒になった際は、教材本文中の外務省からの回答を提示し、その訓令の意味や理由を問う。 ○ 議論の状況に応じ、「国籍や民族により人を区別することは差別になるのか」「ユダヤ人の命と日本人の生活のどちらが優先されるべきか」「杉原は（あるいは我々は）上司に対しての責任を負うのか、それとも何か別のものに対しての責任を負うのか」などの補助的な問いを取りあげる。これらの論点が生徒の発言から出てくるこ

			とが望ましい。
			評価：議論での発言 題材を多面的・批判的に考え、現代の自身と対比させて反省的に自身の生き方を捉え直すことができる。（V）
45 50	まとめ	○ 本時のまとめをワークシートに記入する。	評価：ワークシート 同上。（V）

（５）評価の目安

V グローバルキャリア：題材を多面的・批判的に考え、現代の自身と対比させて反省的に自身の生き方を捉え直すことができる。

A
様々な道徳的価値の理解に基づき、題材を現代に生きる自身の生き方と対比させて多面的・批判的に捉え、表現できる。

4. 授業記録

（１）学習過程

本時の活動内容としては、概ね上記の指導計画に沿って進んでいった。他者の発言をよく聴き、多面的な視点から発言する姿勢はみられた。一方、他者の発言を批判的に捉えて発言することまでには至らなかった。特に、自ら挙手して発言をしようとした生徒は、本時においては皆無であった。指導者としては、生徒の発言のしやすさを優先して論点が拡散することを容認するファシリテートに努めたが、その反面、指導助言者の指摘にもあったように、議論の深まりという点においては課題がみられる活動であった。総じて、極めて受容的な雰囲気の中で対話が進んだが、「なんでもあり」という感が否めず、批判的吟味を通じてより説得的・一般的な結論を追究する場ではなかったといえる。実際に、単元終了後に、生徒に調査（『道徳』についての理解や考察を深めるための授業として、p4c形式の良かった点と、良くなかった点について、自由に考えを述べてください。）」を行った。車座の形をとり、コミュニティボールを用いた議論を行うことに対しては、他者の意見をしっかりと聞くことができるという肯定的な回答が多かった。その反面、議論が活発にならなかったという否定的な意見もまた一定数みられた。

「自分が杉原千畝だったとしたらビザを発給するか」という問いに対して挙手を求めたことで議論の雰囲気が一変したことについて、否定的な指摘を受けた。指導者としても、まさにそのことにより議論に批判的な視点を加えることを意図していたが、上述のとおり、議論に十分な深まりはもたらされなかった。指導者が、これまでの発言と挙手の結果との矛盾を指摘したことにより、やや発言が萎縮したという感触も否めない。参会者からは、そこで挙手しなかった生徒に対して意見を求めるべきだったという指摘も受け、もっともであるといえる。

なお、本時以外の授業においても、概ね同様の展開をみせた。「星野君の二塁打」については批判的な視点の萌芽もみられ、同様な挙手を行った際も、本時ほど否定的に働くことはなかった。これには教材を身近なものとして捉えやすいかどうかという差異が関連していると考えられる。

（２）授業分析

本時において記載を求めたワークシートのうち、道徳的価値について多面的・批判的に検討できている標準的なものの例を図1に掲載する。本生徒はオリンピックを例示し、批判的に検討しているが、この論点は授業内では特段出てこなかったものである。このように、授業内での発言はなくと

Topic 国際理解		
Today's Question 人助けに国籍は関係あるか。		
Today's Best Opinion or Best Tsukkomi 「日本人はいせんでした」は社会的に必要、僕は 国籍なんてもう関係ない！		もっと言わせろ！ or もう一度言わせろ！ その人を助けにいかは国籍だけでは決まらない。自分のその人に対する気持ち。
「模範的」には？ 国籍なんて関係ない！	それっていつでもいえる？なぜ？ オリンピックとかで、日本の選手を応援するのと何が違う？	自分ならどう折り合いをつける？なぜ？ 「国籍」は即座での判断材料に過ぎないが、「国籍」が背負うものは大きいから、影響される。

図1 ワークシートの標準的記載例

単元全体を振り返るに際し、「『道徳』は人々を幸福にするか」という論題のレポートを課した。この論題は、生徒が今後の人生で道徳的判断を迫られるたびに自問を繰り返す、本単元全体を貫く最も本質的な問いである。本論題に解答するにあたり、生徒は必要に応じ「道徳」とは何かを定義し、また単元内で扱った議論を参照することになる。あくまで文章記述を通してではあるが、道徳的価値に対

図2 肯定的立場からの標準的レポート

図4 功利主義を想起させるレポート

図3 否定的立場からの標準的レポート

図5 情動主義を想起させるレポート

なお、一般には功利主義（帰結主義のうち最も主流な、行為によってもたらされた個々人の「幸福」の「総和」をより大きくすることが「道徳的」であるとする立場）的な立場に立つ場合は本論題に肯定的に解答することになる一方、義務論的な立場に立てば、道徳的義務を果たすことは人々の幸福とは直接は関係しない（それでも道徳的義務を果たす価値はある）と解答することになる。無論、「道徳」なるものは全て有害無益であるとする立場（道徳全廃主義）から本論題を否定することもありうるが、本論題への肯否は「道徳」の価値の認否とは差し当たり独立であることに留意の必要がある。

実際に書かれたレポートの例を図 2-5 に掲載する。概ね、具体性をもって記載しているレポートは、道徳的諸価値に対する深い理解や高い判断力を示しているものと評価できる。実際に提出されたうち、質・量ともに標準的な例を図 2-3 に示すが、提出 37 名中 30 名がこれらと同等以上の量及び質の考察

を述べている。ただし上述のとおり、評価にあたっては、文章記述だけでなく、授業での生徒の発言や、ワークシートの記入などを総合的に見取ることが必要であろう。なお、倫理的な諸立場への理解を深めることは、本単元の直接的な目的ではないが、それでも功利主義（図 4）や情動主義（道徳的言明は話者の感情の発露であるとする立場、図 5）など様々な立場に通ずるように読めるレポートがいくつかみられたことは興味深い。

（３）成果と課題

単元終了後に、中間調査の一部と同じ設問で再度質問紙調査を行った。この結果、生徒は本単元を通して「道徳」について有意に否定的な方向に変化をみせている(a, b)。本単元を通して道徳的实践意欲を向上させることができたとはいえないが、上述のレポート課題が示す単元終了後の到達度と併せて判断すると、本単元の学習が道徳的諸価値に対する批判的思考力の育成には大きく寄与しているとも考えられうる。

質問紙調査結果〔平成 31 年 2 月 27 日実施 無記名 在籍 39 名中 36 名回収（3 名欠席）〕 中間調査と事後調査からそれぞれ一つずつ回答を抽出したとき、どちらが大きい確率も等しいという帰無仮説の下で Brunner-Munzel 検定により算出した p 値を示す。

それぞれ「1: 非常にそう思う」「2: どちらかといえばそう思う」「3: どちらかといえばそう思わない」「4: 全くそう思わない」の 4 件法での回答

a. 道徳的によい言動をとることは自身にとって必要である。 1: 7 名 2: 24 名 3: 5 名 4: 0 名 $p = .021$

b. 道徳的によい言動を積極的にとりたいと思う。 1: 4 名 2: 20 名 3: 10 名 4: 2 名 $p = .011$

c. どのような言動が道徳的によいとされているか理解している。 1: 8 名 2: 20 名 3: 8 名 4: 0 名

$p = .88$

d. 自身は道徳的によい言動をとれている。 1: 0 名 2: 13 名 3: 20 名 4: 3 名 $p = .53$

e. どのような言動をとれば道徳的によいか迷ったとしても、最後は自信を持って判断できる。

1: 9 名 2: 11 名 3: 13 名 4: 2 名 $p = .38$

本実践の成果としては、生徒の道徳的な諸価値に対する理解を一定程度深め、また道徳的な思考力・判断力を特に批判的な観点から高めることができたといえる。これは、「きれいごと」に留まらない道徳的葛藤に、授業を通して正面から向き合えたことによると考えられる。一方、生徒同士での対話がそれにどこまで寄与できたかは、かなり疑わしい。生徒個々の批判的思考はできているものの、生徒間相互で成熟した批判的議論ができる共同体を作り上げられなかったことは大きな課題である。これには、指導者のファシリテート能力が未熟であること、そもそも p4c の活動に十分な時間を割いていなかったことなど、様々な要因が考えられる。

単元末のレポートからも、全廃主義に近い考えを持っている生徒は一定数うかがえた。この立場に立たれると、いかなる授業を行ったとしても、生徒の内心には全く響くことはない。実際のところ、全廃主義はそう簡単に維持できる主張ではないため（佐藤，2017），単元の冒頭では、具体的な道徳的価値や内容項目に則さず、「そもそも道徳とは何であるのか」、あるいは「なぜ私（たち）は道徳的に善くあるべきなのか」（いわゆる“Why be moral”問題）などを議論し、道徳的な主張は耳を傾けるに値するものであるとする動機付けを行うことにも一定の意義が考えられる。

引用文献

Cam, Philip, 梶形公也（監訳）（2017）.『子どもと倫理学：考え、議論する道徳のために』. 萌書房.

佐藤岳詩（2017）.『メタ倫理学入門：道徳のそもそもを考える』. 勁草書房.

道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議（2016）.「特別の教科 道徳」の指導方法・評価等について（報告）.

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/15/1375482_2.pdf
（2019 年 3 月 22 日閲覧）.

中川雅道（2013）.「学校で、セーフな場で、共に考える：p4c ハワイの実践から」.『メタフシカ』44, 55-65.

p4c japan : philosophy for children. 「こどものための哲学，コンセプト」.

http://p4c-japan.com/about_concept/（2019 年 1 月 16 日閲覧）.

文部科学省（2018）.『中学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』. 教育出版.